

Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral
Pós-Graduação em Questão Social na Perspectiva Interdisciplinar

GIOVANNA BARRETO

**GÊNERO NA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO DE GÊNERO:
a invisibilidade da mulher apesar de principal protagonista**

Matinhos, Paraná
05/2016

Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral
Pós-Graduação em Questão Social na Perspectiva Interdisciplinar

GIOVANNA BARRETO

**GÊNERO NA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO DE GÊNERO:
a invisibilidade da mulher apesar de principal protagonista**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao programa de Pós-Graduação
em Questão Social na Perspectiva
Interdisciplinar da UFPR-Universidade
Federal do Paraná, Setor Litoral, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Especialista em Questão Social.

Orientador: Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim

Matinhos, Paraná
05/2016



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
UFPR Litoral
Curso de Especialização em Questão Social
pela Perspectiva Interdisciplinar



PARECER DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Orientador, Professor Doutor **ERNESTO JACOB KEIM**, realizaram em **11/06/2016** a avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da estudante **GIOVANA BARRETO**, sob o título *"Gênero na Docência e Docência de Gênero: A Invisibilidade da Mulher Apesar de Principal Protagonista"*, sendo quesito parcial para obtenção do Título de Especialista em Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar pela Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, tendo recebido conceito "APL".

Matinhos, 11 de junho de 2016.

Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim

Prof. Dr. Marcos Aurélio Zanlorenzi

Profª. Dra. Liliani Marília Tiepolo

Giovana Barreto
Estudante

Conceitos de aprovação

APL = Aprendizagem Plena
AS = Aprendizagem Suficiente

Conceitos de reprovação

APS = Aprendizagem Parcialmente Suficiente
AI = Aprendizagem Insuficiente

OBSERVAÇÃO:

CASO O(A) ESTUDANTE SEJA ORIENTADO(A) A REFORMULAR SEU TRABALHO, DEVE-SE REGISTRAR NO VERSO OS REQUISITOS APONTADOS PELA BANCA PARA O ACEITE FINAL DO TRABALHO

“A realidade pode ser mudada só porque e só na medida em que nós mesmos a produzimos, e na medida em que saibamos que é produzida por nós” Kosik

GÊNERO NA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO DE GÊNERO: A invisibilidade da mulher apesar de principal protagonista

RESUMO

O texto se apoia em fatos históricos e recentes como ponto de partida para impulsionar o debate sobre gênero e educação e educação de gênero dentro e fora da escola. Problematizo a padronização dos modos de ser, pensar, portar e comportar, bem como os esquemas binários de gênero que ainda operam na sociedade e nos contextos educacionais. Também reflete sobre como alguns instrumentos já naturalizados pela sociedade, como a linguagem, o sistema escolar e a assimetria salarial entre homens e mulheres, sustentam e mantêm o status quo patriarcal. A coleta de dados foi feita a partir de análise documental de notícias de jornais e revisão bibliográfica sobre o tema. A análise possibilitou estruturar o texto em três intervalos: analisar os fatos para compreendê-los, compreender para propor e propor para mudar. Aponta saídas pela tomada de consciência crítica e mudança individual por meio da construção de um outro olhar que construa novas relações. Apesar das históricas conquistas, a mulher continua invisível mesmo quando é a principal protagonista. A desvalorização do feminino e a desigualdade salarial ainda são pautas atuais do debate de gênero. Cabe ressaltar que, no final das contas, a desigualdade de gênero não afeta apenas as mulheres, mas toda a sociedade que também perde por ser refém de um sistema escolar que produz e reproduz desigualdades e injustiças.

Palavras-chave: Escola, Gênero, Docência, Patriarcalismo, Consciência.

GENDER IN EDUCATION AND GENDER EDUCATION: The invisibility of women although the main protagonist

ABSTRACT

The text is based on historical and recent events as a starting point for advancing the debate on gender and education and gender education within and outside the school. We problematize the standardization of ways of being, thinking, acting and behaving, as the binary gender schemes that still operate in society and educational contexts. Also reflects on how some instruments already naturalized by society, such as language, school system and the wage asymmetry between men and women, that support and maintains the patriarchal status quo. Data collection involved documental analysis of newspaper reports and literature review about the topic. The analysis structured the text in three parts: analyze the facts to understand, understand to propose and propose to change. Point outs as solution: critical awareness and individual change through the construction of another look that construct new relationships. Despite the historic achievements, the women remains invisible even when she is the main protagonist. The undervaluation of feminine and wage inequality are still current topics of gender debate. It is noteworthy that, in the end, the gender inequality affects not only women but society as a whole which also loses for being held hostage by a school system that produces and reproduces inequality and injustice.

Keywords: School, Gender, Teaching, Patriarchalism, Consciousness.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. METODOLOGIA.....	9
3. CONHECER PARA COMPREENDER	10
4. COMPREENDER PARA PROPOR	14
5. PROPOR PARA TRANSFORMAR	18
6. BIBLIOGRAFIA	22

1. INTRODUÇÃO

A Questão Social na Perspectiva Interdisciplinar propõe uma ementa que discute questões de cidadania, movimentos sociais, segurança alimentar, educação, cultura e meio ambiente, gênero, violência, saúde, previdência e assistência social e direitos humanos. Desses elementos, opto pelas categorias gênero e educação como abordagem analítica e começo a partir do que aprendi em sala de aula. A "questão social" é múltipla em suas expressões (CARDOSO et al., 1997). Apesar de seu conceito singular, seu sentido é plural. Isso significa que ela não está associada apenas à pobreza, ainda que a desigualdade social seja uma barreira ao acesso à cidadania, principalmente em tempos de "Estado mínimo" e privatização dos direitos sociais.

De suas múltiplas expressões, percebo a cidadania como a sua pedra angular. Há um entendimento de que na medida que a cidadania é garantida, as expressões da questão social diminuem. Alguns autores associam a expansão dos serviços sociais ao desenvolvimento da noção de cidadania. Compreender o destaque dado à esse elemento é importante porque a cidadania afirma a igualdade num sistema de desigualdade: de classes, de gênero, de raça e de oportunidades. A Declaração Universal dos Direitos Humanos delineou os direitos humanos básicos: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (ONU, 1948). Estes direitos foram sendo adquiridos ao longo dos anos: no século 18, os direitos civis; 19, políticos; no século 20, os direitos sociais e, no século 21, os direitos ambientais. Cidadania significa o usufruto individual dos direitos garantidos e o cumprimento dos deveres que nesta condição lhe são atribuídos. Mas se perante a lei somos iguais, na sua execução somos notoriamente diferentes.

Às vezes penso que se fala em cidadania como se fosse um conceito, muito abstrato, com certa força mágica, como se, quando a palavra cidadania fosse pronunciada, automaticamente todos a ganhassem. Ou como se fosse um presente que políticos e educadores dessem ao povo. Não é isso. É preciso deixar claro que a cidadania é uma produção, uma criação política. (FREIRE, 2004).

Entendo a conquista da cidadania não como vitória, mas como pacto que integra algumas reivindicações das classes subalternas desde que não se coloque em xeque a ordem burguesa estabelecida. A cidadania foi fundada pela teoria liberal, ainda que a luta popular pelos seus direitos seja um fato social inquestionável. Essa característica faz com que convivam, num mesmo espaço e ao mesmo tempo, os instrumentos de dominação e os instrumentos de superação da dominação (NETTO, 1980). A linguagem é um destes instrumentos, que tanto aprisiona como liberta, sobre a qual tecerei algumas considerações mais adiante. Essa contradição consolida e legitima uma classe como dominante através da manutenção das desigualdades sociais que o discurso liberal, que logra enfeitar normativos de equidade social, propõe superar.

A expressão "questão social" foi então forjada e naturalizada pelo vocabulário próprio do pensamento conservador. O tratamento dado às suas múltiplas expressões está desvinculado de

qualquer problematização da ordem econômico-social estabelecida. Resolvidos em parte os problemas legais, ainda resta o problema da "cidadania do sentimento", a cidadania concebida como uma construção íntima (MARONI, 2008). O "ser cidadão" construído a partir de si e daquilo que se sente. Às mulheres ainda parece faltar esse sentimento, apesar de suas grandes conquistas, produto de lutas históricas.

São muitos os exemplos da constituição do feminino como um não-sujeito histórico, tendo sido o seu discurso rigorosamente silenciado. "A fêmea é fêmea em virtude de certa carência de qualidades", disse Aristóteles. E Sto. Tomás, depois dele, decreta que a mulher é um homem incompleto, um ser "ocasional". Do passado das mulheres sabemos muito pouco: apenas ecos de vozes masculinas. Como seria a história se contada do ponto de vista dos que não aparecem nas fotografias?

Adão e Eva, ao invés de Eva e Adão. A costela masculina dando luz à vida, ao invés do útero feminino. Eva como a transgressora que mordeu o fruto proibido e expulsou "o homem" do paraíso. Esses exemplos colocam o feminino em pauta secundária e culpabilizada desde o início da cultura judaico-cristã. No mito grego a mulher abre a caixa de pandora e liberta todos os males que estavam guardados. A não neutralidade linguística da gramática e o uso da língua como instrumento de poder – seríamos capazes de descrever realidades humanas com um vocabulário neutro do ponto de vista ético ou moral? Os 12 apóstolos de Cristo, que entregou a sua confiança apenas aos sujeitos pertencentes ao sexo masculino, ainda que, benevolmente tenha perdoado a "prostituta" Maria Madalena; a descoberta, historicamente atabafada, da teoria das órbitas elípticas pela filósofa Hipátia, no século IV, confirmada por Johannes Kepler 1200 anos depois e só então aceita como verdade científica.

Na educação, embora o magistério seja uma profissão predominantemente feminina, dificilmente se vê o nome de uma mulher estampado entre xs¹ grandes educadorxs. Por que ao longo da história o gênero masculino, seu único narrador, atribuiu valores tão negativos ao feminino? De onde vem a submissão da mulher? Longe de assumir uma postura combativa, correndo o risco de me posicionar igual ao contrário daquilo que intenciono desvelar/revelar – marcando separações e classificações ao evidenciar dessemelhanças que acabam por legitimar os discursos de dominação – esses apontamentos atendem ao desejo de conhecer e compreender para, compreendendo, encontrar possibilidades de transformação. Não cabe nesse espaço um discurso que ao denunciar a sua opressão, anuncia uma dinâmica entre duas posições assimétricas que acaba por reforçar a justificação racional do controle e da dominação do outro por meio da apropriação da verdade.

Por certo que às diferenças culturais precede a reflexão ontológica, não sendo possível falar de cultura sem antes falar de natureza humana. Nesse sentido, destaco minha compreensão da existência de características ontológicas que se diferenciam no masculino e no feminino, mas como diferença de graus em uma mesma espécie, não como diferença de *qualidade*. Portanto, longe de marcar

¹Meu texto, inspirado na nota de rodapé nº 6, página 13, do livro "Mudar a Universidade é Possível?", do professor Maurício Cesar Vitória Fagundes, é apresentado sem distinção de gênero quando do uso da 3ª pessoa do plural como manifesto à não neutralidade linguística da gramática, que tem uma longa dívida com o universo feminino por estabelecer uma linguagem de seu silenciamento.

separações, essas diferenças existem sim, mas num nível de complementaridade. O seu contrário seria uma cultura que, patriarcal ou mesmo matriarcal, está centrada não na interdependência da pluralidade humana, mas pautada em relações de dominação e submissão, fruto de um fenômeno cultural e social, transmitidos como herança do contexto civilizatório vigente.

Assim nasce, na década de 1960, o conceito de gênero, que passa a ser usado como distinto de sexo tencionando rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘diferença sexual’, por exemplo. Ou seja, não são propriamente as características sexuais, mas a forma com que essas características são representadas e valorizadas. O gênero se constitui com e sobre corpos sexuados: não se nega as características biológicas, mas enfatiza-se a construção social e histórica que foi produzida em cima dessas características. Há, portanto, uma prática social que se dirige aos corpos e que, praticada, torna-se processo histórico. Desta forma, coloco no centro desse debate o campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações entre os sujeitos.

Com facilidade discernimos elementos corporais anatômicos diversos entre mulheres e homens. Isso, por sua vez, não garante que a realidade física do corpo seja, causalmente, argumento para as interpretações teóricas de valor moral. Por quê, por exemplo, creditamos à realidade física de nossos corpos a função de determinar o que queremos ser? Laqueur (2001) nos ajuda a compreender que "diferença biológica de sexo" e "diferença cultural de gêneros" não são dados crus, que se impõem, de forma compulsória, à consciência de leigos e cientistas. Tanto o "sexo biológico" quanto o "gênero cultural" são ideias informadas por ideologias científicas, políticas, filosóficas, religiosas, etc. sobre a "natureza dos seres humanos". Donde se compreende que, a “realidade que conhecemos” é sempre “realidade sob descrição”, gerada como produto da sensibilidade de nossas crenças, desejos e interesses – aqui ainda ancorada ao pensamento de Laqueur.

Tendo em vista refletir sobre as questões de gênero para além da presença do sexo feminino no magistério, intento elucidar como o processo de “*feminização*” dessa carreira se associa a seu baixo status e condições de trabalho ruins (VIANNA, 2001). Paradoxalmente as narrativas marginalizadas acabam por ser anunciadas e denunciadas justamente pelo próprio esforço do sistema em conservá-las à margem, através de um arranjo que promete, por meio da escolarização, substituir *passivamente* a falta de saber pelo saber adquirido. Merçon (2009) explicita com lucidez essa dinâmica: de um lado, a positividade de um *saber* que confere poder, de outro, a negatividade do não saber e a impotência dxs educandxs. Nesse hiato, a suposta falta que a escola se propõe a preencher “ao mesmo tempo em que a instaura e sustenta”. O nosso sistema escolar assim instalado oferta axs silenciadxs a possibilidade de se tornarem silenciadorxs e não cogita a sua emancipação, posto que isso significaria preparar o seu próprio epitáfio.

2. METODOLOGIA

A partir de uma breve análise do nosso processo histórico e sociomoral – da constituição de como devemos ser, pensar, portar e nos comportar – questiono os esquemas binários de gênero que

ainda operam na sociedade e nos contextos educacionais, na formação de professorxs e no exercício desta profissão. Para tanto, busco apoio e travo amiúde diálogo com Louro, Freire, Merçon, Keim, Vianna, Larrosa, Maturana, Beauvoir, Galeano, entre outrxs, com quem, por intermédio de colheitas bibliográficas, granjeio essas notas. Escrevo também a partir do meu viver enquanto mulher, enquanto sujeito oprimido e silenciado, implicada na ideia de que os grupos que são submetidos têm, usualmente, melhores condições de perceber os processos de submetimento. A dúvida e o autoquestionamento são, pois, elementos fundamentais dentro da perspectiva teórica e política que assumo.

Inspirada pela proposta pedagógica da UFPR Litoral, por seu caráter inovador e emancipatório, teço considerações abeiradas no tripé da sua organização curricular que comporão os três (3) intervalos deste texto: (1º) conhecer para compreender, o que no âmbito dos cursos de graduação acontece num espaço de um a dois semestres; (2º) compreender para propor, com duração de um a quatro semestres e (3º) propor para agir, fechando o ciclo no mesmo tempo do primeiro e acomodada nesse estudo no sentido de aventar para transformar. A objetividade sendo uma extensão da subjetividade é por nós produzida e pode ser transformada (MARONI, 2008).

3. CONHECER PARA COMPREENDER

Aqui convido x leitorx a regressar no tempo e caminhar por algumas paisagens históricas almejando um variado *conhecer* para melhor *compreender*. Andaremos por caminhos já caminhados, mas com novos olhares, encorajando o aparecimento daquelxs que tradicionalmente ficam embiocadxs. Abrir novamente a janela da história e ver o que sempre esteve lá, ainda que não tenha sido descrito e revelado. Embrenhar-se nos cotidianos da vida para ressignificar a História e descobrir os muitos mundos que o mundo contém e esconde, espiolhando os grupos e os sujeitos ausentes dos relatos da História oficial e dos bancos escolares.

Ironicamente, a Grécia Antiga, berço da democracia ocidental, silenciou aquelxs que não se adequavam ao seu padrão de *cidadania*: estrangeiros, mulheres, velhxs, crianças, escravxs, analfabetxs, todxs *não*-cidadãxs. Pois isso significa então que a civilização ocidental herdou uma democracia que na sua concepção já nasceu antidemocrática: presenteou um grupo restrito de sujeitos pertencentes ao sexo masculino com o direito de *poder-saber* que logo se converteu em *saber-poder*. Os demais compuseram a “escória” dxs esquecidxs da História oficial.

Eduardo Galeano, em seu livro Espelhos – Uma História Quase Universal, conta que...

“...em 1869, o canal de Suez tornou possível a navegação entre dois mares. Sabemos que Ferdinand de Lesseps foi autor do projeto, que o paxá Said e xs seus herdeirxs venderam o canal axs francesxs e axs inglesxs em troca de pouco ou nada, que Giuseppe Verdi compôs a ópera Aída para ser encenada na inauguração e que noventa anos depois, após uma longa e dolorosa disputa, o presidente Gamal Abdel Nasser conseguiu que o canal fosse egípcio. Quem se lembra dos cento e vinte mil presidiárixs e camponesxs, condenadxs a

trabalhos forçados que, construindo o canal, caíram assassinadxs pela fome, a fadiga e a cólera? Em 1914, o canal do Panamá abriu um talho entre dois oceanos. Sabemos que Ferdinand de Lesseps foi autor do projeto, que a empresa construtora faliu num dos mais estrondosos escândalos da história da França, que o presidente dos Estados Unidos, Teddy Roosevelt, se apoderou do canal e do Panamá e de tudo o que encontrou pelo caminho e que, sessenta anos depois, após uma longa e dolorosa disputa, o presidente Omar Torrijos conseguiu que o canal passasse a ser panamenho. *“Quem se lembra dxs operárixs antilhanxs, indianxs e chinesxs que caíram construindo o Canal? Por cada quilômetro morreram setecentxs, assassinadxs pela fome, a fadiga, a febre amarela e a malária”* (GALEANO, 2008).

Admitindo que as palavras têm história, que elas também fazem história e que é através delas que pensamos – “as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras”² – cabe recuperar a constituição etimológica da palavra *cidadania*, cuja origem vem do latim “*civitas*” que significa cidade. Ou seja, o próprio nome carrega consigo o germe privatista ao privilegiar e reservar direitos sociais àquelxs que moram na cidade em prejuízo daquelxs que vivem no campo. Dessa forma, ficam automaticamente excluídxs de direitos a camponesa e o camponês. E assim o foi durante muitos e muitos anos, ainda que não seja essa a sua condição no papel.

Entre outros exemplos históricos de dominação citados logo na abertura deste texto, retomo aqui o campo da linguagem a partir do seu uso e perspectiva como um instrumento de poder e opressão. “[...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (LOURO, 1997). Louro ainda destaca as implicações de uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina na escola: sempre que a professora disser que “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio” ela deve se sentir incluída. “Mas será que ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala?” A autora ainda traz outras exemplificações, como por exemplo, “será normal que um/a orador/a, ao se dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na plateia? Pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino” (idem).

Então quer dizer que o masculino representa a um só tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos “*os homens*” para designar os seres humanos. Enquanto a mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade. Através do uso que se faz da própria linguagem fica subentendido que o fato de se ser um homem não é nunca uma singularidade: um homem sempre está em seu direito sendo homem, *é a mulher que está errada* (BEAUVOIR, 1970).

A sociedade industrial, nascendo por volta do século XVIII, trouxe consigo o ideário de uma ética individualista, privatista e consumista típico “dx homem” modernx (FRIGOTTO, 2005). Inserido nesse enredo de narrativas cujo monopólio pertenceu e ainda pertence ao masculino (homens brancos,

² BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência*. Revista Brasileira de Educação: 2002 - jan-abr, número 019, pp. 20-28.

héteros, cisgêneros e ocidentais), o sistema escolar, hoje centrado numa concepção produtivista e empresarial de competências e competitividade, cumpre a sua função social *produzindo* cidadãxs mínimxs na medida que são cidadãxs apenas a nível institucional – a lei xs protege, mas a realidade xs expulsa. Ao mesmo tempo opera conjuntamente com normas e ideais vinculados ao *não-saber* dxs educandxs, mito que justifica a própria existência e esforços da escola como suposta aproximadora das distâncias entre saberes e não-saberes. A falta, o *não-saber*, constitui um viver que acentua a *impotência como marca do ser* e nos ensina a desejar *passiva* e silenciosamente (MERÇON, 2009).

Estando a escolarização ligada ao modo como a sociedade organiza a produção da sua vida material, essa organização inclui também, além dos instrumentos e da força de trabalho, as interações que se estabelecem entre os sujeitos. Donde se pode inferir que para *compreender* o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos, "o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" (SCOTT, 1995). Essas relações também podem ser *conhecidas* e *compreendidas* a partir de um viés quantitativo.

Vianna (2001) aponta alguns importantes indicadores nacionais: de acordo com o primeiro Censo dx Professorxs (1997) das redes pública e particular de ensino básico³, 15% da categoria é formada por homens e 85% por mulheres. Entre os docentes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, 97% são do sexo feminino⁴. As mulheres ocupam 81% das 5ªs até as 8ªs séries desse ensino e 61% do Ensino Médio.

Do Censo de 2007 (MEC/Inep) temos em âmbito nacional 18% de homens e 82% de mulheres no quadro de professorxs da educação básica de ensino. Para o mesmo ano, no estado do Paraná, a proporção fica 15 por 85 por cento, homens e mulheres, respectivamente. Ainda sobre as bases do ensino, o Censo de 2015 (MEC/Inep) indica que 80% dos professorxs são do sexo feminino. De 2007 à 2015 há um acréscimo de 2% na participação masculina nos níveis básicos de educação.

Mas essa distante proporção se inverte ao se observar as interações de gênero e condições de trabalho no nível “superior” de ensino, categoria que detém os melhores salários da educação brasileira. Não há dados separados por gênero disponíveis referentes ao ano de 1997 para esse nível de ensino. Do Censo de 2007, o corpo de professorxs das instituições de ensino “superior” (IES) era composto por 55.1% de homens contra 44.9% de mulheres. Sete anos depois, o Censo de 2014 (MEC/Inep), últimas informações disponíveis para o nível superior de ensino, revela um modesto acréscimo de apenas 0.4% na participação da categoria feminina docente.

³ Em 1971, com a Lei 5692/71, o ensino brasileiro estruturou-se em três níveis: o Ensino de 1º grau (com 8 anos de duração); o Ensino de 2º grau, compulsoriamente profissionalizante (com 3 anos de duração para os que não pretendessem obter o diploma de técnico e com duração de 4 anos para os que desejassem obtê-lo); e o Ensino de 3º grau de nível universitário. Em 1996, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96 instituiu apenas dois níveis de ensino: a Educação Básica – compreendendo a Educação Infantil (creches e pré-escolas); o Ensino Fundamental (com duração de 8 anos); e o Ensino Médio, correspondente ao antigo 2º grau sem caráter estritamente profissionalizante (com duração de 3 anos) – e a Educação Superior, de nível universitário.

⁴ CODO, Wanderley. (org.) Educação: carinho e trabalho. Brasília/Petrópolis, Universidade Nacional de Brasília/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Vozes, 1998 *apud* VIANNA, 2001.

Ampliando nosso espectro, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2013 revelou que a diferença salarial entre gêneros aumenta conforme o grau de escolaridade. No caso das mulheres, a pesquisa revela que a medida em que avança a escolaridade, expande a desigualdade de rendimento entre homens e mulheres, explica a pesquisadora do IBGE, Cristiane Soares⁵. Pesquisa realizada em setembro de 2010 pela Catho Online⁶, o maior classificado online de currículos e empregos da América Latina, identificou que, apesar de ganharem menos que os homens, no quesito escolaridade as mulheres possuem indicativos maiores que eles: 63,2% das mulheres possuem graduação e pós graduação, contra 55,3% dos homens. 44,2% são graduadas e 19,5% pós-graduadas, contra 38% e 17,3% dos homens, respectivamente.

Apesar do corpo docente da educação básica ser constituído predominantemente por mulheres, raramente elas assumem alguma posição de destaque no cenário educacional brasileiro, tampouco no cenário mundial. O Google, de uma lista de vinte e quatro “mais importantes pensadorxs na área da educação” indicadxs pelo site Atta Mídia e Educação⁷, apenas dois são mulheres⁸. Ao pensar em uma grande educadora, uma figura feminina qualquer de renome internacional, nenhum nome é fácil e rapidamente pronunciado. Onde estão as mulheres no nosso fazer histórico? Ao longo da história, a mulher, gradativamente, foi ocupando atividades rigidamente controladas e dirigidas por homens, geralmente consideradas como secundárias, “de apoio”, de assessoria, auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação de crianças (LOURO, op. cit.).

No primeiro semestre de 2015 há dois fatos dignos de destaque. O primeiro aconteceu no dia 29 de abril e ficou registrado como o Dia do Massacre de Professorxs. O Centro Cívico de Curitiba, local onde está instalada a Assembleia Legislativa do Estado, a suposta “casa do povo”, a serviço do governo estadual (PSDB) e executado pela Política Militar do Estado do Paraná, foi palco de um verdadeiro cenário de guerra civil. A manifestação pacífica de professorxs da rede pública estadual de ensino pelejava contra o Projeto de Lei 252/2015. Esse projeto legalizaria a retirada (sic), para fazer uso de um gentil eufemismo, do dinheiro da Paraná Previdência descontado diretamente da folha de pagamento dos professorxs a fim de custear suas futuras aposentadorias, para cobrir o rombo da má gestão pública das contas do estado.

A PM, muito bem paramentada e protegida com máscaras antigás, em ação perpetrada com ajuda de outros dispositivos além do costumeiro escudo e cassetete – balas de borracha, helicóptero disparando bombas de gás lacrimogêneo, cães *pitbull* e bombas de efeito (i)moral – feriu gravemente mais de 200 professorxs, entre outros danos, psicológicos, sociais e econômicos irreparáveis,

⁵ Disponível em: <http://www.abc.com.br/noticias/brasil/2013/11/diferenca-salarial-entre-generos-aumenta-conforme-grau-de-escolaridade>. Último acesso: maio de 16.

⁶ Dados extraídos da 32ª Pesquisa Salarial e de Benefícios, realizada no período de 1º a 31 de maio de 2010. Mais de 164 mil respondentes de mais de 20 mil empresas em 3338 cidades de todo o Brasil participaram. Disponível em: <http://www.catho.com.br/institucional/2010/09/pesquisa-salarial-da-catho-online-aponta-que-mesmo-pos-graduadas-mulheres-ainda-ganham-menos-que-homens/>. Último acesso: maio de 16.

⁷ Há mais de 18 anos, a ATTA Mídia e Educação produz vídeos que trazem temas fundamentais da Educação, com a participação de vários dos mais importantes educadores brasileiros e estrangeiros. <http://www.attamidia.com.br>

⁸ Emília Ferreiro e Helena Antipoff. Pergunto ao leitor: conhece uma, outra ou, pudera, as duas?

impossíveis de serem descritos aqui. O registro fotográfico do massacre permite identificar o grande número de mulheres presentes no ato de protesto. Trazemos esse fato para o centro de discussão a fim de refletir sobre o que há de invisível nele.

As ‘entrelinhas’ foram muito bem notadas e apontadas pela jornalista Eliane Brum, cujo título da reportagem pertinente ao Massacre do dia 29 de abril por si só já se faz autoexplicativo e elucidador: “Humilhar e ignorar pode. Sufocar e ferir não.” Seu texto versa sobre os limites que falam de uma sociedade e sua perplexidade frente à percepção social retardatária do enorme desvalor atribuído à categoria profissional de professorxs que, diga-se de passagem, é sobretudo uma categoria de *professoras*, ganhando visibilidade e *co-moção quase* geral somente depois de ter lhe sido imputada violenta agressão física.

Mas por que testemunhar durante décadas professorxs brasileirxs, dos diversos estados do país, ganhando um salário incompatível com uma vida digna é um fato com o qual parece ser possível conviver, tão possível que chegamos a esse ponto depois de 30 anos de democracia? Por que escolas caindo literalmente aos pedaços, naufragando a cada chuva, numa materialização explícita da situação crônica da educação pública, é algo com o qual a maioria se acostuma?⁹ (BRUM, 2015)

O segundo fato que não podemos deixar passar despercebido veio a público no dia seguinte ao “Massacre de 29 de abril” e configura-se como um outro tipo de violência, ainda que mais sutil e sofisticada. Divulgada inicialmente pelo jornal americano *The Washington Post* no dia 30 de abril, sua versão portuguesa foi noticiada pela Revista Galileu. Depois de submeter um estudo para publicação, duas cientistas foram “aconselhadas” pela revista em questão a convidarem um ou dois homens (*It would be probably also be beneficial to find one or two male biologists in order to...*) para assinarem o artigo com elas. A recomendação segue considerando que os homens são, “naturalmente”, mais objetivos e rápidos e que, em vista disso, conseguem espaços de maior prestígio para divulgar suas pesquisas. Para uma discussão mais detalhada sobre o papel da mulher na pesquisa científica, ler *A Ciência é Masculina? É, Sim Senhora!*¹⁰.

4. COMPREENDER PARA PROPOR

Com efeito, a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente submetidas teve e ainda tem como clara consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito, inclusive como sujeito da Ciência. É urgente desnaturalizar nosso cotidiano. “A Educação, como agente de promoção da libertação e da autonomia, se dá por meio da superação da naturalização e da alienação, importante aspecto a ser desenvolvido pela conscientização e pela historicização. Esses processos são relevantes

⁹ BRUM, Eliane. *Humilhar e ignorar pode. Sufocar e ferir não. O que se pode infligir a um educador sem causar indignação aponta o tamanho do buraco da educação pública no Brasil*. Jornal Online El País, 11 de Maio de 2015. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/11/opinion/1431351138_436101.html. Último acesso em: maio de 16.

¹⁰ CHASSOT, Attico. *A Ciência é masculina? É, sim senhora!* Editora: UNISINOS, 2003.

para alcançar tópicos fundamentais para a melhoria da vida na sociedade que se pretende civilizada” (KEIM, 2011, p. 151).

Dois mil e quinze ainda nos trouxe outra triste revelação: a cruzada contra as teorias de gênero nos Planos de Educação das escolas públicas. Com a aproximação do prazo para aprovação dos currículos escolares em todo território nacional, o debate sobre desigualdade de gênero e sexualidade nas escolas converteu-se num verdadeiro campo de batalha do ódio e da intolerância. Por que não falar de gênero? Essa omissão é uma posição política diretamente relacionada ao não reconhecimento das diversidades e dos direitos daqueles que não são homens, héteros, cis, brancos e de classe média ou alta. Essa omissão também revela que nosso sistema escolar está a serviço da reprodução das desigualdades que ele próprio cria e sustenta.

O lugar da mulher na história se define não pela sua natureza feminina, mas pela forma como se organizam historicamente as relações entre os sexos. “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, falava Simone de Beauvoir já nos idos anos de 1949. Essa investigação cuidadosa da história das relações sociais permitiu evidenciar o assaques às mulheres, e não só à elas, de uma trajetória marcada por restrições e deveres muito mais do que pelo reconhecimento de seus direitos. Prova viva de como a história foi e continua sendo narrada sob a ótica patriarcal hegemônica. Quer a história oficial queira, quer não, os seus anônimos têm nome.

Compreendida essa qualidade da construção social à qual o feminino foi sujeitado, sendo o gênero uma categoria útil de análise histórica, essa compreensão pretendeu revelar outras perspectivas e apresentar outros fazeres históricos assumidos pela mulher. Fazeres invisibilizados pelas narrativas soberanas que os asfixiou – alguém alguma vez disse: “se até agora o homem enxergou mais longe, foi justamente por estar de pé sob os ombros da mulher.”

A educação que poderia ser uma ferramenta geradora de mudança dessa realidade marcada pela separação dicotômica formada, sobretudo, pelo binômio dominação-sujeição, converteu-se em mero instrumento da sociedade capitalista, fornecendo os conhecimentos e o pessoal (mão-de-obra) necessários para o bom funcionamento da maquinaria produtiva em expansão. Nesse compasso, ela mesma veio a se tornar um produto a ser consumido, ao passo que também forma consumidorxs em série que, passivxs, sujeitam-se a uma cidadania e democracia mínimas, de cunho predominantemente formal.

Esse arranjo dual é retroalimentado por uma estrutura que, sendo também binária, está sustentada por dois sistemas escolares diferentes, um público e o outro privado, este último como um espaço reprodutor de privilégios. Axs mais pobres resta apenas a ilusão da possibilidade de escolha, dissimulada pelas atuais práticas sociais de “liberdade”: ou você ascende social e economicamente, elegendo-se como cliente ao invés de se constituir como cidadãx, tornando-se capaz de consumir o modelo vigente de educação, ou soçobra à própria sorte.

Qual é o sentido deste tipo de liberdade? Uma liberdade que também precisa ser consumida para se efetivar enquanto liberdade tende a ser falaciosa. Assim como precisar ser incluído para se

tornar cliente-cidadã também levanta sérias suspeitas quanto à(s) intencionalidade(s) dos processos escolares de diversidade e inclusão. A realidade atual confunde liberdade e inclusão com a manutenção do *status quo* e nos confunde.

Esse questionamento implica na delação das atuais políticas de inclusão e diversidade como fenômeno contemporâneo colocado à serviço das novas tendências mercadológicas. Assim como o neoliberalismo forjou locuções como sustentabilidade ou terceira idade convertida em “melhor idade” e ambas em prósperas oportunidades comerciais, atualmente as políticas de inclusão e diversidade são também, mas não apenas isso, mecanismos utilizados pelo mercado que, através da escolarização, vende a possibilidade de encurtar as distâncias de classe, gênero e raça que a própria escola incumbiu-se de produzir através de classificações, ordenamentos e hierarquias.

Esse mecanismo pode ser evidenciado quando, por exemplo, notamos a insistente precarização do ensino público em comunhão com as políticas de privatização e a inserção das faculdades de ensino privado no mercado financeiro rentista da bolsa de valores. Isso é resultado de um sistema no qual as políticas sociais são engolidas pelas políticas econômicas, privilegiando os lucros ao invés de privilegiar os sujeitos. Temos sido incluídos como cidadãs ou como clientes “fabricados” para consumir? É preciso afinar os sentidos e reparar em como certos processos escolares rotineiros constroem as próprias diferenças, pois são ao mesmo tempo processos integradores e formadores, mas também reprodutores de desigualdades. Em concordância com Louro (1997):

“Concebida inicialmente para acolher alguns/algumas, mas não todxs, a escola foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos e avaliações que iriam, explícita ou implicitamente, ‘garantir’ — e também produzir — as diferenças entre os sujeitos.”

Sob esta ótica, observações e análises contundentes resultam na produção de teorias, metodologias e práticas educativas alternativas/inclusivas. Estando esse tipo de pedagogia inserido na perspectiva das pedagogias emancipatórias, essas práticas acabam interferindo na dinâmica das escolas e universidades, transformando-as *pari passu* à transformação de si mesmas, na medida em que se instalam e se institucionalizam. Por conseguinte, essas características institucionalizadas são, necessariamente, incorporadas nas práticas que pretendem, ou pretendiam ser anti-tradicionalistas. Portanto, se no bojo da formação político pedagógica emancipatória usamos os mesmos termos que acabaram sendo forjados pela lógica mercadológica, *o saber de experiência*¹¹, em oposição ao *saber de informação*, precisa ser capaz de ressignificá-los.

Desta forma, diversidade e inclusão são trabalhados não como conceitos já prontos e prontos

¹¹ BONDÍA, op. cit. O autor distingue o *saber de experiência* do saber de informação, apontando que o aprendizado não se dá na simples aquisição de informação, mas acontece de maneira efetiva a partir da experiência. O *saber de experiência* se dá na relação entre conhecimento e vida humana e não se encontra separado, mas *encarnado* no sujeito, cujo sentido se vai construindo e destruindo, ao contrário do saber científico que está fora dele.

para serem transferidos-consumidos, mas (re)construídos com e a partir da prática e contexto social singular de cada indivíduo. Ainda assim, qualquer perspectiva que se pretenda mais inclusiva deve ser questionada, pois à toda inclusão precede uma exclusão e esse é o ponto que não podemos perder de vista. Nessa lógica é importante ampliar a vigilância a fim de não se ausentar da busca do refinamento do olhar, afinando os sentidos para perceber a necessidade de se compor novos arranjos que sejam capazes de intervir de forma cada vez mais afirmativa, aceitando o desconforto das certezas provisórias e inscrevendo no próprio processo de execução/investigação a autocrítica constante.

Ao apontar algumas das limitações das pedagogias emancipatórias não pretendo condenar os esforços de transformação que elas sem dúvida realizaram e realizam. Meu propósito é perturbar certezas e desalojar hierarquias a partir de uma atitude de questionamento que dificulte adesões acríticas a qualquer modelo.

O que se tornou visível agora revela e reforça uma invisibilidade histórica muito maior: tudo indica que a feminização do magistério e o fato da categoria contar com os piores salários não é nenhuma coincidência. Os dados testemunham que nos níveis da educação em que a presença feminina é maior, piores são os salários. Contudo, é certo que o baixo reconhecimento do professorado, ao estar atrelado à feminização, afeta tanto as mulheres quanto os homens professorxs e a sociedade como um todo, que também perde por ser refém de um sistema educacional ineficaz que produz e reproduz desigualdades.

Essa feminização também acaba por associar o magistério à uma espécie de sacerdócio, função que apresenta devotamento exigente frente às condições hostis e votos de castidade e pobreza. Além disso, o amor que o sacerdócio evoca à Deus, às professoras, particularmente da educação infantil, outorga-se a responsabilidade de ensinar boas maneiras, ética e modos de ser e se portar com a mesma devotada atenção, paciência e carinho clericais. Podemos ilustrar essas reflexões a partir de declarações expedidas recentemente por figuras políticas, como por exemplo, a do ex-ministro da Educação, Cid Gomes, que disse que “quem quer dar aula faz isso por gosto, e não pelo salário. Se quer ganhar melhor, pede demissão e vai para o ensino privado”¹². Ou a declaração do governador do estado de São Paulo Geraldo Alckmin, que indicou “amor, fé e acupuntura”¹³ para erradicar o alto índice de depressão do professorado. Só não se deu conta de que com o piso salarial atual não se paga a acupuntura, mesmo tendo fé e amor.

Posto que nenhuma relação ou espaço social está ausente de poder, tendo em vista que o poder funciona mais na forma de rede do que em um movimento unidirecional (opressores-oprimidos), e sendo nós parte desta trama de forças, somos em algum nível também responsáveis pela construção desse modelo patriarcal de dominação, seja através do uso direto do poder ou apenas sendo “representado” por aqueles que o usam diretamente.

¹² Disponível em: <http://www.folhapolitica.org/2014/12/novo-ministro-da-educacao-disse.html>. Último acesso em: maio de 16.

¹³ Disponível em: <https://www.afpesp.org.br/home/noticia.aspx?c=313>. Último acesso em: maio de 16.

Por esse ângulo, Maturana, com base em restos arqueológicos encontrados na área do Danúbio, nos Bálcãs e no Egeu, fala sobre a existência de uma cultura matrística pré-patriarcal definida por uma rede de conversações completamente diferente.

“A expressão matrística é usada intencionalmente para designar uma cultura na qual homens e mulheres podem participar de um modo de vida centrado em uma cooperação não-hierárquica. (...) Com base nessa maneira de viver, podemos inferir que a rede de conversações que definia a cultura matrística não pode ter consistido em conversações de guerra, luta, negação mútua na competição, exclusão e apropriação, autoridade e obediência, poder e controle, o bom e o mau, tolerância e intolerância - e a justificação racional da agressão e do abuso. Ao contrário, é crível que as conversações de tal rede fossem de participação, inclusão, colaboração, compreensão, acordo, respeito e co-inspiração” (MATURANA, 1993).

Esse texto é parte e parcela de uma trajetória que anseia criar espaços que problematizem a realidade opressora concreta dos sujeitos e plantar possibilidades para a sua superação. A realidade pode ser mudada na medida em que saibamos que ela é produzida por nós. Sem objetivismo ou subjetivismo, mas com subjetividade e objetividade que se encontram em unidade dialética “de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele” (FREIRE, 2011).

5. PROPOR PARA TRANSFORMAR

O campo social e as instituições escolares que nele estão inseridas são constituídos por uma cultura fortemente androcêntrica. Nesse sentido podemos apontar tanto a feminização do magistério como explicação para as péssimas condições de trabalho, rebaixamento salarial e estratificação sexual da carreira docente, como também a relação entre produção e reprodução de estereótipos embutida nas políticas e interações escolares. A docência referenda estereótipos de gênero quando por exemplo, justifica os baixos investimentos na remuneração dxs professorxs do ensino básico e na garantia de melhores condições de trabalho e de carreira, alegando que a professora não precisa ganhar bem, pois tem um marido que a provê (VIANNA, 2013) e “naturalmente” exerce a profissão por amor.

Contrapondo essa feminização e reafirmando nossa constituição social patriarcal, encontramos mais homens exatamente nos níveis e modalidades de ensino que ainda oferecem maior remuneração e prestígio. Estando o nosso modelo régio de educação inserido na lógica neoliberal, é importante estar atento ao movimento de apropriação que o mercado faz de expressões e termos sociais – amparado pelo uso da linguagem como um instrumento de poder (que exploramos mais extensamente no tópico anterior) – e convertendo-os em apelos de consumo. Da mesma forma, o mercado naturaliza, marca e reforça estereótipos de gênero tencionando manter e reproduzir as relações patriarcais atuais baseadas no controle e autoridade.

Sabendo que as expressões correntes de masculinidades e feminilidades foram historicamente construídas em cima de posições dicotômicas que acentuam oposições, separações e distanciamentos e

que o objetivo da educação é ou, ao menos deveria ser, suprimir esses espaços de afastamento existentes entre saber/não-saber, razão/emoção, agressão/docilidade, poder/submissão, público/privado, ativo/passivo; esse dualismo não é parte integrante da educação em si mesma, mas uma extensão do saber social que foi estendido ao saber educativo.

Mesmo assim, essa oposição dual de representações tradicionais acaba por sedimentar as atribuições e papéis destinados às mulheres e aos homens e reduz a nossa percepção sobre outras maneiras de estabelecermos as relações sociais. Existe uma estreita afinidade entre os significados e representações de gênero e a construção da identidade coletiva docente, fazendo com que tanto professoras e professores tenham suas relações e práticas escolares ligadas à feminilidade.

(...) o estilo de educadorxs infantis de sexo masculino e feminino mais se aproximam do que se diferenciam. (...) A profissão educadorx infantil não constitui um trabalho feminino porque aí encontramos um número maior de mulheres, mas porque exerce uma função de gênero feminino vinculada à esfera da vida reprodutiva: cuidar e educar crianças pequenas. (ROSEMBERG e SAPAROLLI, 1996)

Até aqui encadeamos as discussões de tal modo a apresentá-las e desconstruí-las, especialmente no âmbito das relações escolares, oferecendo um outro olhar sobre a educação e suas interações. Calço esse refinamento do olhar na filosofia de Rudolf Steiner¹⁴, para quem o ato de conhecer é o pivô na relação do sujeito com o mundo. Para Steiner, “o conhecimento desconstruído tem seu valor por um posicionamento da humanidade que nega a opressão de referenciais universais baseados em quaisquer autoridades externas”. Entretanto, a “ênfase e a dedicação de Steiner estão no conhecimento reconstruído, a partir do pensar vivenciado, que cria e percebe-se a si próprio; corresponsabilizando cada indivíduo pelo surgimento do novo, do inusitado, na reconstrução de si mesmo e do mundo” (BACH, 2010).

Concordo com Steiner porque a sua teoria não dicotomiza razão e emoção e porque para ele as polaridades não estão pautadas em relação de dominação e sujeição ou exclusão. Ele, inclusive, exalta o seu contrário: a oposição entre diferentes polos como reflexo de uma dinâmica que valoriza e intensifica ambas as dimensões. Dessa forma, coloco o *lôcus* da discussão a respeito das interações entre docência e gênero a partir da perspectiva de Rudolf Steiner, sem a pretensão de prescrever vias de saída para o enfrentamento ou a superação das desigualdades de gênero na educação. Aspiro apenas trazer um outro olhar para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos, especialmente as práticas escolares. Acredito que os gestos e as palavras banalizadas pela rotina precisam ser alvo de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança de tudo aquilo que é tomado como “natural”, a exemplo da linguagem que silencia o feminino e que passa despercebida nas relações de poder que institui e constitui. Minha proposta de transformação consiste na mudança

¹⁴ Rudolf Steiner (1861-1925) foi filósofo, educador, artista e esoterista. Foi fundador da Antroposofia, da Pedagogia Waldorf, da agricultura biodinâmica, da medicina antroposófica e da Eurytmia.

individual do olhar.

É possível que a transformação revolucionária aconteça diariamente a partir da formação de sujeitos mais conscientes das relações de força e poder convocadas nas interações escolares e em todas as ações humanas. Olhando pelas lentes de Keim (2011), essas ações, essencialmente políticas, se consolidam ao considerarmos que se constituem a partir da “consciência das forças e poderes que cada pessoa sofre e exerce; do debate que as pessoas fazem entre si referente às forças e poderes que as pessoas sofrem e exercem; da proposta de ação com que as pessoas organizam e se responsabilizam frente às forças que sofrem e exercem.” Keim destaca a educação “como meio capaz de desencadear uma consciência crítica à desumanização inerente ao contexto civilizatório, que se impõe como hegemônica e que se utiliza dos sistemas escolares e acadêmicos para se propagar” (op. cit.).

Na ecologia do conhecimento proposta por Steiner onde o admirar e o venerar como atos de afeto estão nos fundamentos da teoria steineriana para a educação do ser humano (BACH, op. cit.), encontramos a perspectiva de aprender a conviver diariamente com as diferenças para que não seja preciso, por exemplo, ter que incluir. “Compartilhar e participar na harmonia da coexistência, por meio da igualdade e da unidade de todos os seres vivos e não-vivos, sem importar quais possam ser suas diferenças individuais específicas na contínua renovação cíclica e re-corrente da vida: eis o que acho que devem ter sido os elementos relacionais predominantes da experiência mística matrística” (MATURANA, op. cit.).

Se a educação, como diz Paulo Freire, é um ato consciente, o quanto temos estado atentxs e despertxs para educar? Temos consciência dos valores que anunciamos e denunciemos a partir da nossa fala? Temos formado cidadãxs ou prodígios clientes aptos e ávidos para consumir? Temos de fato incluído ou apenas contribuído para reforçar desigualdades e dessemelhanças? Temos aprendido a pensar ou temos sido ensinadxs a obedecer? Imbuída dessas questões viscerais, encerro essas notas endossando o propósito de abertura para o mundo a partir de novos olhares, ao invés de olhar sempre com os olhos dxs outrxs. Se queremos mudança carecemos primeiro querer mudar.

“Precisamos questionar, criticamente, o mundo que dizem que é nosso, mas que não nos pertence. Precisamos de uma forma radical de repensar o próprio pensamento. Adão e Eva foram expulsos do paraíso por pecado de desobediência, pois nós temos que desobedecer para regressar ao paraíso e temos que reinventar essas outras fronteiras mais próximas da vida, mais abertas, mais permeáveis, com a presença de uma outra luz. Não é da luz do sol que crescemos; milenarmente a grande estrela iluminou a terra e afinal nós poucos aprendemos a ver. O mundo necessita ser visto por outra luz, a luz do luar, essa claridade que cai com respeito e delicadeza. Só o luar revela o lado feminino dos seres, a lua revela a intimidade da nossa morada terrestre. Necessitamos não do nascer do sol, carecemos sim do nascer da Terra” (COUTO, 2012).

Findo com a voz masculina de Mia Couto que compreende e propõe a valorização do feminino, e dedico esse trabalho à todas as mulheres furtadas de sua liberdade regulada pelo medo ou pela legislatura. Do assédio verbal à morte, os crimes contra nós mulheres são justificados por

questões de ordem cultural ou mesmo religiosa em diversos países do mundo. Os japoneses acreditam que quando algo já sofreu danos e tem, portanto, uma história, torna-se mais bonito. Por isso, ao consertar objetos quebrados, eles exaltam esse dano preenchendo as rachaduras com ouro¹⁵, tornando o objeto único e mais valioso. Sonho que cada mulher possa fazer o mesmo ao escrever, diariamente, a sua história.

¹⁵ Técnica Kintsugi

6. BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p. 102.
- BACH, Jonas. **A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo**. Educ. rev. [online]. 2010, n.36 [cited 2015-06-03], pp. 277-280.
- CARDOSO, Isabel Cristina da Costa & outros. **Proposta básica para o projeto de formação profissional – novos subsídios para o debate**. Cadernos ABESS. São Paulo: Cortez, no 7, 1997.
- CHASSOT, Attico. *A Ciência é masculina? É, sim senhora!* Editora: UNISINOS.
- COUTO, Mia. **Repensar o pensamento**. Fronteiras do Pensamento: 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ahb9bEoNZaU>
- FAGUNDES, Maurício. **Mudar a universidade é possível? Desafios e as tensões de um Projeto Pedagógico emancipatório**. Curitiba: Editora CRV, 2012.
- FRIGOTTO, G. **Escola Pública Brasileira na Atualidade: lições da História**. In: LOMBARDI, J. C.; Saviani, D.; Nascimento, M. I. M. *A Escola Pública no Brasil: História e Historiografia*. Campinas, 2005. p. 221 – 254. (Coleção Memória da Educação).
- GALEANO, Eduardo. **Os espelhos – Uma história Quase Universal**. Editora L&PM, 2008.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2007. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 19.05.2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2014. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 19.05.2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 19.05.2016.
- KEIM, Ernesto Jacob. **Educação da Insurreição. Emancipação Humana, Ontologia e Pedagogia em Georg Lukács e Paulo Freire**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- LAQUEUR, Thomas. **Inventando o Sexo - Corpo e Gênero dos Gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.
- MARONI, Amnéris. **E por que não? Tecendo outras possibilidades**. São Paulo: Ideias e Letras, 2008.
- MATURANA, Humberto. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano - Do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo. Uma leitura Spinozana da Educação.** Campinas: Editora Alínea, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância.** Freire, A.M.A. (org.). São Paulo: UNESP. 2004.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia. Cotidiano do professor.** 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.** Brasília: Unesco, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith; MONTENEGRO, Thereza. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia.** Brasília: Inep; Reduc, 1990.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade.** Vol. 20 (2), jul/dez. 1995.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência.** Unicamp: Cadernos Pagu (17/18) 2001/02: pp.81-103.